

Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione¹

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento di Scienze Umane - Lungadige Porta Vittoria, 17 - 37129 Verona - E-mail: roberta.silva@univr.it

Estratto

Uno sviluppo armonico della dimensione socio-affettiva è un obiettivo primario nell'età prescolare e ha ricadute importanti dal punto di vista educativo. Tuttavia pochi sono gli studi che si sono focalizzati sul comprendere cosa caratterizzi per gli insegnanti attivi in questa fascia d'età una buona competenza socio-emotiva, e come essa influisca su quella dei loro allievi. E ancora meno sono le ricerche che lo hanno fatto dando voce alla viva esperienza di queste figure professionali. Questo è l'obiettivo dell'articolo, che mira a tale intento attraverso una ricerca qualitativa condotta grazie a interviste focalizzate.

Parole chiave: Sviluppo socio-affettivo, Scuola materna, Strategie didattiche, La voce degli insegnanti, Ricerca qualitativa.

Abstract

Harmonious development of the socio-affective dimension is a primary goal in the pre-school age and has important consequences from the educational point of view. However, few studies have focused on understanding what characterizes for teachers active in this age group a good socio-emotional competence, and how it affects that of their students. And even less are the studies that have given voice to the living experience of these professionals. Open up these voices is the objective of the article, through qualitative research conducted through focused interviews.

Key words: Socio-emotional development, Pre-school, Instructional strategies, Teachers' voices, Qualitative study.

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 2 e a Roberta Silva i paragrafi 3, 4 e 5.

1. Introduzione: il problema di ricerca

Uno dei compiti essenziali dell'educazione nella prima infanzia è quello di insegnare ai bambini come esprimere e regolare i loro sentimenti aiutandoli, allo stesso tempo, a capire, oltre alle proprie, anche le altrui emozioni. Questo perché le competenze socio-emotive sono fondamentali sia per favorire lo sviluppo di relazioni positive all'interno della comunità di pari, sia per supportare il raggiungimento degli *outcomes* previsti dal contesto educativo e scolastico (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Denham, 2006). Negli ultimi anni, gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno con sempre maggior frequenza promosso progettazioni volte a sviluppare le competenze socio-emotive dei bambini, tuttavia ancora poca attenzione viene posta al ruolo che tali profili professionali rivestono nello sviluppo socio-emotivo dei propri allievi (Ahn, 2005; Denham *et al.*, 2015). Solo di recente alcuni studi si sono incentrati su questo tema, scoprendo che queste figure educative influiscono notevolmente sull'evoluzione delle competenze socio-emotive dei bambini ad esse affidati (Denham *et al.*, 2015; Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Pianta & Hamre, 2009).

Ma queste considerazioni lasciano alcune domande aperte: cosa caratterizza la competenza socio-emotiva degli insegnanti della scuola dell'infanzia? E soprattutto questi ultimi sono consapevoli dell'importanza che essi hanno nello sviluppo di quelle dei bambini loro affidati?

Per rispondere a queste domande abbiamo scelto di ascoltare le voci degli insegnanti, perché senza un accesso diretto alla loro esperienza un'indagine euristica di tale tipo risulterebbe infruttuosa (Joram, 2007; Mortari, 2009).

2. Analisi della letteratura

Con l'espressione competenze socio-emotive si intende la capacità di esprimere le proprie emozioni, siano esse positive o

negative, in modo socialmente appropriato, ma anche la capacità di comprendere le emozioni altrui e di saper modulare il proprio comportamento nel rispetto del sentire dell'altro (Denham *et al.*, 2015). La costruzione di queste competenze avviene nei bambini in modo graduale nel corso del tempo, ed esse sono inoltre culturalmente determinate: questo significa che i bambini imparano comportamenti socio-emotivi appropriati per una specifica cultura osservando le emozioni dei soggetti con cui stabiliscono relazioni sociali significative e il modo in cui questi ultimi reagiscono alle emozioni altrui. Pertanto, per sviluppare le competenze socio-emotive, i bambini devono essere supportati da figure educative che si impegnano in un'interazione positiva, poiché essa trasmette ai bambini messaggi importanti riguardo l'espressione e la comprensione delle emozioni proprie ed altrui. Detto in altri termini affinché un bambino abbia uno sviluppo armonico dal punto di vista socio-emotivo è indispensabile che egli abbia interazioni positive con le figure significative (genitori ma anche insegnanti) che sappiano mostrargli concretamente da un lato come esprimere in modo socialmente appropriato le proprie emozioni e dall'altro come comprendere e interagire in modo congruente con le emozioni altrui (Denham *et al.*, 2015; Denham, Bassett & Wyatt, 2014).

Ma parlare di consapevolezza rispetto al proprio ed altrui vissuto emotivo non è affatto scontato. Secondo Martha Nussbaum essere consapevoli di un'emozione significa essere in grado di mettere in relazione due aspetti della nostra vita mentale: il lato emotivo e il lato cognitivo (Nussbaum, 2001). Questa visione contrasta con una concezione irrazionale delle emozioni secondo cui esse sono solo fenomeni fisici, collegandosi invece all'idea secondo cui le emozioni nascono da uno stato mentale basato su una valutazione della nostra esperienza, anche se non sempre siamo consapevoli del processo cognitivo che rende possibile questo passaggio (Oatley, 1992). Nussbaum inoltre afferma che la vita emotiva è simile a uno "sconvolgimento

geologico”, perché modella il paesaggio della vita della mente e quindi di conseguenza la nostra vita sociale (Nussbaum, 2001). Questo significa dunque che «i sentimenti non sono fenomeni superficiali, ma sono coessenziali alla vita cognitiva» e «hanno la forza di orientare l'esserci» (Mortari, 2017, pp. 15-16).

Per diventare consapevoli di questo processo è necessario focalizzare un pensiero riflessivo sulla nostra reazione emotiva indagandone la fonte e le componenti (Nussbaum, 2001). Questa azione riflessiva non è facile da compiere, tuttavia è un passaggio essenziale, poiché solo rivolgendo al nostro vissuto emotivo uno sguardo riflessivo è possibile giungere a una reale comprensione delle emozioni, disvelando come esse marchino la nostra esperienza e influenzino la nostra percezione, modellando la nostra interazione sociale (Mortari, 2009; Mortari 2015). Queste considerazioni sono particolarmente importanti per coloro che sono coinvolti in pratiche di cura, poiché accompagnare i bambini in un percorso volto alla costruzione delle abilità socio-emotive e cognitive, guidandoli verso una progressiva auto-realizzazione grazie a un processo di conferimento di senso dell'esistenza, costituisce il vero significato dell'educazione. Dunque essere disponibili sia cognitivamente che emotivamente è un elemento essenziale all'interno delle pratiche di cura e si caratterizza come un “sentire intelligente” (Mortari, 2016, p. 458). Comprendere le proprie emozioni è il frutto di un'auto-comprensione affettiva che nasce dall'analisi della propria vita interiore, senza la quale non è «possibile un'autentica comprensione»: tale azione cognitiva, che è possibile solo sospendendo il «coinvolgimento nelle attività ordinarie», prende le emozioni in esame con l'intento di descriverle e interpretarle (Mortari, 2017, pp. 23, 25).

La capacità di comprendere le nostre emozioni si lega strettamente alla dimensione empatica, concetto che è ormai da diverso tempo al centro di molta letteratura pedagogica. Inizialmente le ricerche su questo tema si sono concentrate sull'analisi delle compe-

tenze empatiche degli insegnanti associando, sulla scorta dell'influenza esercitata dal lavoro di Carl Rogers, la figura dell'insegnante a quella del terapeuta. L'assunto che soggiace a questa visione è che la capacità dell'insegnante di mostrare empatia nei confronti dei suoi alunni, facendo loro sperimentare vissuti di comprensione e accettazione, sosterrà lo sviluppo di un loro legame positivo verso se stessi e verso la scuola. Successivamente le ricerche in questo ambito si sono concentrate sull'indagare lo sviluppo delle competenze empatiche nei bambini, comprendendo come esse fossero un valido indicatore del loro sviluppo sia da un punto di vista cognitivo che socio-relazionale. Infine recentemente l'empatia è stata indagata in ambito educativo a partire da una prospettiva più ampia, che chiama in causa entrambi gli attori coinvolti nel processo educativo e che volge lo sguardo alle componenti cognitive, emotive e culturali che la influenzano (Feshbach & Feshbach, 2009).

Secondo questa prospettiva l'empatia non è più semplicemente definita come la capacità di sentire il sentire dell'altro, ma, in una visione più complessa, come la condivisione di un'emozione congruente che nasce dal riconoscendo dell'alterità. Per questo motivo l'empatia è oggi riconosciuta come un processo avente sia una dimensione affettiva che cognitiva: questo significa che l'empatia comporta la capacità di vivere l'esperienza dell'emozione dell'altro e anche la capacità di attribuirgli una teoria della mente coerente (Pineda *et al.*, 2009). La teoria della mente (ToM - Theory of Mind), talvolta chiamata anche mentalizzazione, è tradizionalmente definita come la capacità di attribuire una vita mentale indipendente a se stessi e agli altri e ha lo scopo di dare senso ai comportamenti altrui in modo coerente al contesto di riferimento (Decety & Jackson, 2004). Recentemente si è compreso come la ToM giochi un ruolo importante non solo nell'attribuire all'altro processi mentali, ma anche emotivi, in modo coerente e organico (Reisenzein, 2009). La costruzione di tali modelli cognitivi

ed emotivi avviene attraverso un processo deduttivo che coinvolge profondamente il soggetto, poiché implica un lavoro interpretativo che è culturalmente determinato e chiama in causa operazioni mentali fondamentali per la vita umana, come la capacità di problem-solving e la capacità di creare nuove strategie di comportamento, consentendo alla mente di approfondire piani di sviluppo legati alle competenze socio-emotive. Tale processo inferenziale implica un certo grado di coinvolgimento emotivo, poiché per attivare tale attribuzione il soggetto proietta la propria soggettività sull'altro (Oatley 2010, Lavarage, 2011), tuttavia questa proiezione porta con sé un rischio potenziale. Va infatti ricordato che una corretta visione dell'empatia «non implica la proiezione ma la ricettività»: dunque «in una relazione empatica, la nostra apertura all'altro non è mai una fusione simbiotica o una perdita di confini tra sé e l'altro; piuttosto, è un ascolto reciproco che salvaguarda l'alterità dell'altro e la sua irripetibile unicità» (Mortari, 2016, p. 458).

La capacità di intendere la competenza empatica in tal senso è essenziale per coloro che si dedicano alle professioni di cura poiché, in caso contrario, la figura educante avrebbe un ruolo eccessivamente intrusivo e non rispettoso del sentire dell'altro (Mortari, 2016). A tal proposito vale la pena sottolineare che un'eccessiva invadenza da parte della figura educativa può portare a un appiattimento del bambino sul sentire dell'altro, soffocando un suo autonomo sviluppo socio-emotivo, mettendo a rischio «l'autenticità della fioritura individuale» (Valbusa, 2017, p. 67).

3. Le scelte metodologiche

Al fine di contestualizzare una ricerca empirica, è prima di tutto necessario specificare le scelte compiute in merito all'approccio epistemologico (ovvero alla teoria della co-

noscenza che fa da sfondo alla ricerca), alla filosofia di ricerca (ovvero a ciò che fornisce «un contesto per il processo fondandone logica e parametri»), al metodo (ovvero la visione «che sta alla base della scelta e dell'uso di particolari strumenti») e infine agli strumenti «usati per raccogliere e analizzare dati» che porteranno all'output ricerca (Crotty, 1998, p. 3)². Infatti, l'assenza di una precisa e rigorosa bussola metodologica, mette a rischio l'intero processo di ricerca (Mortari, 2007).

Per quanto riguarda l'approccio epistemologico questa ricerca si basa su un approccio naturalistico secondo cui, per comprendere un fenomeno, è necessario immergersi nell'esperienza di coloro che lo vivono, poiché solo in questo modo sarà possibile comprendere la complessità del vivere umano che assume senso grazie a «molteplici fattori interagenti» (Guba & Lincoln, 1982, p. 238). L'approccio naturalistico si basa sul principio epistemico secondo cui, per comprendere l'esperienza, è necessario studiare il mondo dei significati in cui una persona si muove (Merriam, 2002). Ciò significa che una ricerca che voglia comprendere l'esperienza umana, deve disvelare le attribuzioni di senso che i soggetti custodiscono nelle loro menti (Mortari, 2007).

Per quanto riguarda la filosofia della ricerca, il punto di riferimento è la filosofia fenomenologica: il concetto chiave della fenomenologia è «andare alle cose stesse» (Husserl, 1970, p. 252): ciò significa che un ricercatore fenomenologico deve descrivere il fenomeno partendo dalle esperienze vissute dai soggetti e deve essere in grado di cogliere la realtà solo seguendo il principio di fedeltà al fenomeno che impone di rimanere aderenti il più possibile alla datità originale di ciò che si osserva (Husserl, 1970). Il focus della fenomenologia sulle esperienze vissute dai soggetti, e la sua volontà di esplorare i significati che tali esperienze assumono attraverso l'analisi del mondo dei significati di cui sono porta-

² Nel corso del presente testo le citazioni dirette da testi stranieri sono state tradotte ad opera delle autrici.

tori coloro che vi sono direttamente coinvolti (Mortari, 2007; Aspers, 2009) sono stati rilevanti nella scelta di tale filosofia di ricerca per questo studio.

Coerentemente con questa opzione il metodo di indagine individuato è ispirato al metodo fenomenologico-ermeneutico e il suo scopo è quello di esaminare il problema partendo dalle esperienze vissute dai soggetti e concentrandosi sull'esame del loro mondo dei significati, unendo la vocazione descrittiva della fenomenologia a un intento interpretativo (Mortari, 2007). A tal proposito è necessario sottolineare che, per comprendere la ricchezza di un vissuto, è importante adottare una prospettiva "emergente" e "evolutiva" del processo euristico. Per questo motivo il metodo deve essere progressivamente adattato durante il percorso di ricerca: infatti, per essere in grado di rappresentare l'esperienza dei soggetti in modo fedele, le procedure epistemiche devono essere sottoposte a un processo continuo di valutazione critica e revisione (Mortari, 2007).

Lo strumento scelto per raccogliere i dati è l'intervista focalizzata perché il suo essere in grado di definire dei vertici osservativi senza per questo negare ai soggetti il diritto di indirizzare la narrazione, consente agli intervistati di rivelare il senso della propria esperienza, avviandosi verso i sentieri per essi maggiormente dotati di senso. Questo strumento di raccolta dati consente infatti al ricercatore di acquisire una conoscenza precisa dell'esperienza dei soggetti, garantendo però a questi ultimi libertà di esposizione (Mortari, 2007). Nello specifico i vertici su cui si è concentrata la traccia dell'intervista riguardano (a) il modo in cui gli insegnanti coinvolti pensano e agiscono le loro emozioni nella pratica educativa; (b) il modo in cui le loro emozioni si riflettono sui bambini di cui si occupano. Entrambi questi elementi sono stati indagati con un focus specifico ai vissuti delle insegnanti coinvolte nella ricerca: per questo motivo le domande sono state formulate in modo da favorire risposte relative alla pratica reale degli insegnanti (es: «Puoi descrivermi alcuni episodi in

cui hai espresso le tue emozioni quando eri in classe con i bambini?», «Puoi dire un episodio in cui il modo in cui hai espresso le tue emozioni ha cambiato il modo in cui i bambini hanno espresso le loro?», ecc.). Le insegnanti coinvolte nel progetto appartengono a una rete di scuole dell'infanzia paritarie, collocata nella Provincia di Verona.

L'analisi dei dati implica un elevato investimento di pensiero critico e riflessivo al fine di garantire un rigoroso quadro epistemologico: per questo motivo coinvolge pratiche analitiche-critiche dettagliate e coerenti e, ove possibile, frequenti confronti tra i ricercatori. (Lincoln & Guba, 1985). Nel rispetto di questa posizione lo strumento di analisi dei dati scelto è la *content analysis* o più precisamente di *inductive content analysis*. Essa ha come scopo quello di giungere a una descrizione dei dati attraverso un processo di grappolizzazione, volto a definire costrutti capaci di descrivere un fenomeno in forma concettuale dando vita a una teoria costruita induttivamente per mezzo di un graduale processo interpretativo (Elo & Kyngas, 2008).

Nella presentazione dell'analisi si è inoltre fatto dialogare quanto emerso dalle interviste con il pensiero di studiosi e ricercatori riguardo al tema in oggetto, al fine di dimostrare la rilevanza pedagogica degli elementi emersi dalla voce degli insegnanti.

4. L'analisi

Le insegnanti coinvolte nel progetto sono undici, distribuite in quattro scuole collocate in un'area rurale della Provincia di Verona. La definizione del campione è avvenuta sulla base del *convenience sampling*: si tratta di un campione non rappresentativo definito in base a criteri pratici (facilità di accesso, prossimità geografica, disponibilità, ecc.) che per quanto conduca a risultati non generalizzabili a livello probabilistico, è utilizzato con frequenza nelle ricerche di tipo naturalistico. Tale scelta è dovuta non solo a motivi logistici, ma anche al fatto che il *convenience sampling* sovente

porta alla scelta di un campione in cui esiste un rapporto fiduciario tra ricercatori e soggetti coinvolti nella ricerca tale da consentire a questi ultimi di esprimersi con maggiore sincerità e immediatezza (Robinson, 2014). Delle undici insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, tutte donne, il 37% ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni (quattro insegnanti), il 27% delle insegnanti ha un'età compresa tra i 25 e i 34 anni (tre insegnanti), il 18% ha un'età compresa tra i 45 e i 54 anni (due insegnanti), mentre il 9% del campione è riconducibile alle due fasce d'età estreme (18-24 anni, un'insegnante e 55-64 anni, un'insegnante). Tutte le insegnanti, ad esclusione di una, sono professioniste strutturate con alle spalle un'esperienza pluriennale che va da un minimo di cinque a un massimo di trentacinque anni, a cui si aggiunge una docente di fresca nomina. Riguardo alla loro formazione professionale tre delle insegnanti hanno una formazione universitaria, mentre le altre possiedono un diploma a indirizzo magistrale.

4.1 L'auto consapevolezza

L'analisi delle interviste evidenzia che gli insegnanti sono consci dell'impatto che le loro emozioni hanno sulla pratica educativa, così come che la loro intelligenza emotiva è un punto essenziale nello sviluppo professionale. Più specificamente esprimono la convinzione che l'alfabetizzazione emotiva deve essere un obiettivo esplicito nella formazione degli insegnanti e che questa competenza viene raggiunta attraverso un percorso di consapevolezza.

Il mondo delle emozioni deve essere conosciuto, riconosciuto o almeno parzialmente 'sfiorato' [dagli insegnanti] con buona consapevolezza.

(Intervista M1)

Un insegnante con buone capacità socio-emotive può, infatti, gestire con maggiore facilità i contesti educativi «in modo da rispondere in modo più efficace» ai comportamenti

dei bambini con cui si relaziona (Jennings & Greenberg, 2009, p. 493). Tuttavia il raggiungimento di tale competenza non è scontato, innanzitutto perché prima ancora di essere consapevole delle proprie emozioni, un insegnante deve saper cogliere l'importanza di tale cognizione ed essere conscio che le emozioni «influenzano il modo in cui pensiamo e ci comportiamo» giungendo così a quella che si potrebbe definire come una meta-consapevolezza (Brackett & Katulak, 2006, p. 9). La posizione espressa dagli insegnanti intervistati è dunque in linea con ciò che viene sottolineato dagli studiosi che indagano il ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale degli insegnanti, e più specificamente con chi afferma che, se è vero che da un lato «la consapevolezza [emotiva] è estremamente importante per ottimizzare l'efficacia degli insegnanti da più punti di vista» dall'altro è la capacità di giocare tale coscienza di sé nella relazione con gli alunni a dare ad essa sostanza (Brackett & Katulak, 2006, p. 7). Dunque si può affermare che l'auto-consapevolezza affettiva assume un senso profondo quando diviene relazionale, ovvero quando consente agli insegnanti di comprendere gli stati emotivi propri ed altrui, capendo come essi impattano sulla pratica educativa. In tal modo questa competenza emotiva diviene vera e propria bussola capace di orientare l'agire educativo.

Le insegnanti intervistate affermano, inoltre, che la consapevolezza delle proprie emozioni è essenziale anche nei processi di *empowerment*, perché le emozioni influenzano la loro motivazione attraverso il consolidamento della loro relazione con il contesto, portandole a un maggior coinvolgimento nella loro pratica professionale.

Le emozioni hanno un ruolo importante perché fanno parte della carica motivazionale che sta alla base del rapporto con il singolo bambino... con il gruppo... e nell'impostazione delle attività.

(Intervista D3)

Questa visione è coerente con quanto sottolineato da diversi studiosi che indagano la relazione tra emozioni e motivazione nella pratica professionale. Alcuni studi hanno sottolineato che lo sviluppo personale e professionale richiede la capacità di usare e regolare le emozioni in modo consapevole, perché ciò facilita la concentrazione, riduce il comportamento impulsivo, migliora l'efficacia sotto stress e alimenta la motivazione (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994; Lazarus, 1991; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Orlarte, 2006). Inoltre l'attivazione collegata alle emozioni positive dirige l'attenzione e rinforza l'impulso ad agire (Linnenbrink, 2006).

Un legame particolarmente importante per quanto riguarda la coloritura emotiva è quello che si stabilisce tra un insegnante e le colleghe: un rapporto positivo all'interno del team di lavoro, infatti, consente di rafforzare e coltivare le emozioni positive e di auto-regolamentare in modo proficuo quelle negative, supportando la motivazione professionale.

Le emozioni positive che mi arrivavano dalle colleghe] hanno influenzato ognuna di noi rendendo bello e unico quell'anno scolastico".

(Intervista E1)

Tali riflessioni vanno tuttavia contestualizzate nella pratica professionale di coloro che lavorano nell'ambito di cura. Infatti, se le emozioni positive contribuiscono alla carica motivazionale, quelle negative al contrario possono sostenere fenomeni di *burnout*, incrementando una disaffezione al lavoro educativo. Tuttavia sarebbe ingenuo pensare di ignorare le emozioni negative, poiché è chiaro che questo tipo di rimozione si rivelerebbe ben presto controproducente. Risulta invece più utile impegnarsi in un percorso di auto-comprensione affettiva che consenta ai docenti di comprendere come regolare senza soffocare emozioni come la paura, il dolore, l'impazienza, il risentimento, e allo stesso tempo come valorizzare emozioni capaci di nutrire la motivazione alla propria professione

quali l'entusiasmo, la gioia, la soddisfazione, lo stupore.

Del resto anche dalle parole delle insegnanti intervistate emerge come le emozioni negative, se non regolate, possano avere un impatto distruttivo sulla pratica professionale. Esse infatti non solo riducono la motivazione intrinseca degli insegnanti poiché «le emozioni negative tendono a essere incompatibili con un impiego positivo dell'interesse e di conseguenza della motivazione» (Pekrun *et al.*, 2002, p. 97), ma tendono ad avere un impatto negativo sull'efficacia professionale.

Spesso, durante i miei 'giorni no', [i bambini] sono più distratti e meno propensi all'ascolto e alla cooperazione.

(Intervista S1)

Emerge dunque un elemento che risponde direttamente ai quesiti da cui siamo partiti: le insegnanti infatti dichiarano esplicitamente di essere consapevoli di quanto le loro stesse emozioni influenzino i bambini di cui si prendono cura, affermando implicitamente che tali emozioni non possono essere semplicemente ignorate, ma devono anzi essere riconosciute e regolate in modo consapevole.

Questo è ben lungi dall'essere scontato, poiché anche nel recente passato in molte «riflessioni su educazione, apprendimento e insegnamento» le emozioni hanno brillato per la loro assenza, portando gli insegnanti a ritenere di dover ignorare più che di regolare le loro emozioni all'interno della pratica professionale (Zembylas, 2006, IX). Appare ora significativo che, in contrasto a questa posizione a lungo diffusa, emerga invece dalla voce delle insegnanti intervistate l'impossibilità di scindere nettamente pratica educativa e vita emotiva, rivendicando la necessità di comprendere quest'ultima al fine di riuscire ad armonizzarla con la vita professionale senza soffocarla.

Un elemento che si lega a questa considerazione traspare dalle parole delle insegnanti quando esse sottolineano come la capacità di riconoscere e interagire con le proprie e

altrui emozioni sia strettamente correlata alle abilità sociali e relazionali, rendendole capaci di capire meglio se stesse e gli altri, e guidandole verso relazioni più proficue e serene nel contesto educativo.

prendere ‘a cuore’ l’emotività [porta ad avere] un sé stabile perché può aiutare ad ascoltarsi e ad ascoltare gli altri.

(Intervista D2)

noi insegnanti dobbiamo non solo sapere vedere e riconoscere [le emozioni], ma anche come accettarle e usarle come punto di partenza per stabilire una relazione positiva con ciascuno.

(Intervista S2)

Le emozioni devono essere non solo riconosciute, ma anche accettate come una parte normale dell’ambiente educativo: in caso contrario tutte le relazioni presenti nel contesto, compresa quella tra insegnante e bambino, ne vengono influenzate negativamente e ciò che ne consegue è una mortificazione delle potenzialità trasformative della dimensione emotiva. Essere in grado di partire dalla consapevolezza delle proprie emozioni significa dunque per un insegnante essere in grado di costruire una relazione efficace e limpida con i suoi alunni, e a partire da questo indirizzare le sue pratiche educative per rendere i bambini consapevoli delle loro emozioni e del ruolo che svolgono nelle loro vite.

Quando riconosco un sentimento nel bambino, posso provare a farlo verbalizzare ‘Perché sei arrabbiato adesso? Cosa è successo? Proviamo a fare qualcosa?’... oppure ‘Perché sei triste? Vieni qui così ti coccolo’. A seconda del bambino, della situazione, dell’emozione, posso pensare ad una strategia educativa, quindi posso metterci dentro queste emozioni [...] [Per questo] spiego spesso, quando sono felice quando sono triste e perché ... ne parlo molto.

(Intervista A1)

Queste riflessioni relazionano con il problema di ricerca da cui siamo partiti: se infatti ci domandavamo qual è la visione che gli insegnanti hanno delle loro competenze socio-emotive e se sono consapevoli dell’importanza che esse hanno sullo sviluppo di quelle dei bambini loro affidati, le considerazioni fin qui presentate indicano risposte precise. Le insegnanti coinvolte non solo indicano gli aspetti che ritengono rilevanti nella definizione delle loro competenze socio-emotive, individuando nell’elemento dell’autoconsapevolezza il perno capace di legarli insieme, ma puntualizzano anche come la sfera emotiva sia essenziale per impostare in modo produttivo le loro relazioni all’interno del contesto educativo, sia con i colleghi sia che con i bambini, e come tutto ciò sia fondamentale per l’efficacia della loro azione educativa.

4.2 Elementi che ostacolano ed elementi che facilitano

Nelle parole delle insegnanti intervistate emerge anche come esse individuino aspetti della pratica professionale che ostacolano ed elementi che facilitano il raggiungimento di un’efficace competenza socio-emotiva. Per quanto riguarda gli ostacoli il primo elemento individuato è l’imprevedibilità di alcune emozioni. Dalle parole delle insegnanti emerge infatti come le emozioni ci sorprendono lungo tutto il percorso della nostra vita, anche quando siamo impegnati nella nostra vita professionale e, proprio per questo, a volte non è facile sapere come affrontarle. È interessante notare come le insegnanti coinvolte sottolineino come l’auto-comprensione e l’auto-regolazione delle emozioni non possano essere obiettivi raggiungibili in senso assoluto: la loro conquista è un processo ricorsivo che implica momenti di caduta, facendoci talvolta reagire in modo inaspettato.

Le emozioni dell’insegnante sono molto spesso controllate e razionalizzate a priori, ma capita sempre che un bambino ci sorprenda e faccia scatenare in noi emozioni

(positive o negative) che ci fanno mettere in discussione e sconvolgono il quotidiano.
(Intervista S2)

L'imprevedibilità delle emozioni è un elemento che è stato tematizzato rispetto alle competenze socio-emotive degli insegnanti attraverso l'aspetto della regolazione emotiva, considerata come un elemento necessario per "migliorare la loro capacità di anticipare le situazioni con le quali potranno confrontarsi in classe" (Schutz, Aultman & Williams-Johnson, 2009, p.208). Tuttavia dalle parole delle insegnanti emerge come la necessità di confrontarsi con qualcosa che non è prevedibile possa ostacolare la comprensione e la regolazione delle emozioni. Proprio questa enfasi sottolinea come imparare a relazionarsi con tale imprevedibilità potrebbe essere rilevante per la formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda la formazione *pre-service* che per quella *in-service*.

Un ulteriore aspetto che emerge dall'analisi delle interviste rispetto a questo tema è che occuparsi delle emozioni è un lavoro che richiede molto tempo e che è inoltre in gran parte "invisibile".

In questo tempo storico, in cui la parola d'ordine è 'fare', accompagnata da 'velocemente', è molto difficile dare ascolto alle emozioni.

(Intervista M1)

Uno strumento adeguato per ovviare a questo ostacolo si trova nella pratica riflessiva. Per sviluppare l'intelligenza emotiva il mantra dovrebbe essere infatti "fermati e rifletti", perché è attraverso la riflessione che gli insegnanti possono sviluppare una visione più critica del loro ruolo professionale, indagando le dinamiche del pensiero che accompagnano il loro agire (Mortari, 2009) e questo vale anche per il raggiungimento delle competenze socio-emotive. Tuttavia è chiaro che una crescita in tal senso è un processo lento e questo contrasta con una visione della formazione degli insegnanti che è caratterizzata

da efficienza temporale. È dunque necessario rivedere i principi cardine che stanno alla base della formazione di queste figure professionali, ricordando che un reale cambiamento si nutre di impegno e di tempo.

Un aspetto già affrontato, che tuttavia qui torna ad emergere dalle interviste degli insegnanti con una diversa connotazione, riguarda il legame con le altre insegnanti. Se infatti in precedenza era emerso come le emozioni che scaturiscono da un legame positivo con i colleghi rappresentino un elemento capace di sostenere la motivazione, qui traspare invece come, ove la relazione sia non costruttiva, le emozioni negative scaturite da tali dinamiche condizionano l'auto-regolazione emotiva ed incidano sulla relazione educativa.

Ecco una cosa che invece anche quest'anno mi ha condizionato tanto è stato il rapporto con la collega. Quello un po' alle volte mi faceva [irritare]. Ovvio, cercavo... stavo zitta, non sfogavo sui bambini, però risultava parecchio difficile...

(Intervista A1)

Nella letteratura scientifica emerge come la cooperazione con i colleghi, nonché il supporto e l'accettazione personale, siano fondamentali per una gestione positiva del conflitto, che può dunque diventare non occasione di contesa ma al contrario stimolo per la riflessione condivisa e opportunità di miglioramento (Hargreaves, 2001). Tuttavia nelle parole delle insegnanti traspare come a rendere più complessa la gestione del conflitto è la paura di non riuscire ad affrontare le emozioni negative proprie e le altrui che sono spesso ad esse correlate. Esse insomma rilevano come, se non si è in possesso di buone competenze socio-emotive, le divergenze possono portare a un circolo di emozioni negative, arrivando a influenzare negativamente il rapporto con i bambini.

Il rapporto con una collega in particolare, è una collega taciturna e caratterialmente non facile, mi ha causato talmente tanta

ansia che in alcuni giorni non riuscivo a relazionarmi positivamente con i bambini: li ascoltavo molto poco, il mio viso non esprimeva certo positività, ero spesso irritata e questo loro lo notavano, al punto che più di una volta mi sentivo chiedere 'maestra, ma sei arrabbiata con noi?'

(Intervista E1)

Tuttavia questo non è un destino segnato, potremmo anzi considerarlo una profezia che si auto-avvera scardinabile attraverso un rafforzamento delle competenze socio-emotive: infatti una maggior capacità di auto-comprensione e auto-regolazione emotiva rende le insegnanti in grado di relazionarsi in modo più produttivo con le emozioni negative scaturite da un rapporto non positivo con i colleghi. Anche in questo caso questa considerazione appare un'indicazione utile per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti, traspare come maggiori competenze socio-emotive siano in grado di aiutare gli insegnanti ad affrontare infatti la ricaduta emotiva dei conflitti all'interno della pratica professionale.

Questa capacità inoltre consente di relazionarsi positivamente anche con un altro aspetto cruciale, ovvero il rapporto con i genitori. Dalle interviste emerge infatti come, talvolta, anche una relazione difficile con i genitori può rendere complessa per un insegnante la regolazione delle proprie emozioni impattando anche sull'azione educativa.

Dopo un'accesa discussione con i genitori di un mio alunno, il mio rapporto con lui è stato molto condizionato. Infatti non sono più stata in grado di essere obiettiva con lui nei rimproveri perché avevo paura di essere nuovamente attaccata dal genitore.

(Intervista M1)

La letteratura scientifica ci mostra chiaramente come un difficile legame con i genitori può provocare conflitti e emozioni negative negli insegnanti, fino all'esasperazione e talvolta alla repulsione, in particolare quando

«gli insegnanti percepiscono che il loro impegno a lavorare efficacemente con gli alunni è stato impedito a causa della mancanza di supporto da parte dei genitori» (Lasky, 2000, pp. 851-852). Inoltre, il rapporto con i genitori diviene particolarmente problematico quando coinvolge critiche o recriminazioni riguardanti la pratica professionale degli insegnanti (Hargreaves, 2001).

Queste considerazioni si relazionano con quanto emerso dalle parole degli insegnanti, indicando nuovamente elementi utili per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti: infatti lo strumento dell'auto-comprensione e auto-regolazione affettiva appare rilevante anche per coltivare la capacità di costruire, o in alcuni casi ricostruire, relazioni positive con i genitori.

Infine, un elemento che traspare dalle interviste è che, se pure è vero che le emozioni negative possono creare una catena di influenze negative, è altrettanto vero che tale circolo vizioso può essere contrastato dal rafforzamento del circolo virtuoso delle emozioni positive. Infatti, le insegnanti intervistate riferiscono che nella loro esperienza le emozioni positive creano un "*rebound*" capace di impattare sulla loro vita professionale.

Mi è capitato più volte di andare a scuola con uno stato d'animo particolarmente ben disposto e di notare come, in quei giorni, le ore di lezione passassero più serenamente.

(Intervista S1)

Questo aspetto è ben noto alla letteratura scientifica che ha evidenziato il ruolo propulsivo delle emozioni positive a diversi livelli (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002; Scott & Sutton, 2009), ma dalle parole delle insegnanti intervistate emerge qualcosa di leggermente diverso. Ciò che esse dicono è che esiste un rinforzo positivo che caratterizza le emozioni positive che transita tra la loro vita personale e professionale, affermando che il raggiungimento dell'auto-consapevolezza e auto-regolazione delle emozioni porta a

ricadute positive sia in termini di vita privata che di pratica professionale.

[Quando mio padre è morto] *in quel periodo particolare della mia vita [...] il lavoro e i bambini erano diventati la mia ragione! La situazione a casa era insostenibile e la scuola in quel periodo era il mio unico 'rifugio'. Con i bimbi ho lavorato tantissimo e da loro [...] ho trovato la carica e la forza per andare avanti e vivere.*

(Intervista E1)

Riflettendo su queste considerazioni si comprende come essere in grado di bilanciare le emozioni (a volte contrastanti) che derivano dalla vita personale e professionale, essendo consapevoli della doppia influenza che hanno l'una sull'altra, è una competenza necessaria per un insegnante sia come professionista sia come individuo. Queste affermazioni risuonano in quanto evidenziato dalla letteratura scientifica: recenti studi hanno infatti collegato la capacità di raggiungere un equilibrio emotivo al concetto di resilienza. La resilienza costituisce un oggetto di indagine nelle scienze sociali e viene definita come la capacità di porsi in un equilibrio dinamico con il contesto in grado di «promuovere la salute e il benessere» degli individui (Kolar, 2011, p. 431). Secondo alcuni studi la capacità di un insegnante di trovare un equilibrio dinamico tra lavoro e vita privata, ricavando dalla pratica professionale emozioni positive capaci di nutrire senza invadere la vita personale, rappresenta il cuore della resilienza che consente loro di contrastare il logorio connesso alle professioni di cura e allo stesso tempo assicurare la qualità del processo educativo (Gu & Day, 2007; 2013). Ancora una volta le parole delle insegnanti coinvolte nella ricerca non solo entrano in relazione con la letteratura scientifica in ambito pedagogico, ma forniscono spunti utili per la formazione degli insegnanti.

5. Conclusioni

Concludendo da questa analisi emerge come le insegnanti siano consapevoli del ruolo che le emozioni hanno sull'agire educativo, sia in senso positivo che negativo. Ciò che appare determinante è il raggiungimento dell'auto-consapevolezza e dell'auto-regolazione emotiva: esse infatti rilevano come ciò che consente alle loro competenze socio-emotive di essere efficaci è la conquista della capacità di riconoscere e regolare in modo consapevole le emozioni, poiché ciò consente loro di arricchire la pratica professionale, nutrire la motivazione e contrastare i fenomeni di *burnout*. Inoltre dalle parole delle insegnanti traspare come il raggiungimento di questo obiettivo influenzi positivamente gli *outcomes* educativi dei bambini a loro affidati. Le emozioni permeano infatti la relazione tra insegnanti e bambino e una scarsa capacità in termini socio-emotivo da parte di questa figura professionale si traduce in una mortificazione delle potenzialità trasformative connesse alla loro azione. Il raggiungimento di una maturità dal punto di vista affettivo influisce inoltre sulla capacità di gestire positivamente le relazioni interne al contesto scolastico, sia quelle con i bambini che quelle con i colleghi o con i genitori. Questi elementi mostrano quanto il raggiungimento dell'auto-comprensione e auto-regolazione emotiva rappresenti per gli insegnanti un obiettivo in termini di formazione professionale sia per quanto riguarda la formazione *pre-service* che per quella *in-service*, anche partendo dalla cognizione dell'esistenza di elementi capaci di rendere difficile la conquista di tale target formativo (imprevedibilità delle emozioni, ruolo del conflitto, ecc.). Inoltre le insegnanti rilevano come una competenza socio-emotiva di questo tipo ha ricadute positive non solo all'interno della loro pratica professionale, ma si evidenzia come essenziale anche per la costruzione di un nuovo equilibrio tra vita lavorativa e vita personale. Gli elementi emersi da questa analisi rappresentano uno spunto di riflessione a due livelli. In primo luogo, come

già accennato, possono essere utili per la ridefinizione dei percorsi formativi *pre-service* e *in-service* per gli insegnanti, portando a ipotizzare momenti di auto-riflessione e di riflessione condivisa al fine di favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive e della definizione di strategie utili alla sintonizzazione

e alla regolazione emotiva degli insegnanti. In secondo luogo essi dimostrano come il tema dell'auto-consapevolezza e dell'auto-regolazione emotiva degli insegnanti rappresenti un ambito che necessita di ulteriori approfondimenti, in particolare ove la ricerca si sforzi di partire dall'esperienza vissuta degli insegnanti.

Bibliografia

- Ahn H.J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 237-242.
- Aspers P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2).
- Baumeister R.F., Heatherton T.F. & Tice D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic press.
- Brackett M.A. & Katulak N.A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, pp. 1-27.
- Crotty M. (1998). The foundations of social science research. *New South Wales: Allen & Unwin*.
- Decety J. & Jackson P.L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2) (June 2004), pp. 71-100.
- Denham S.A. (2006). Emotional competence in preschoolers: Implications for social functioning. In J. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders and treatment* (pp. 23-44). New York: Guilford.
- Denham S.A., Bassett H.H. & Wyatt T. (2014). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (2nd edition, pp. 590-613). New York: Guilford Press.
- Denham S.A., Bassett H.H. & Zinsser K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, pp. 137-143.
- Denham S.A., Bassett H.H., Brown C., Way E. & Steed J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), pp. 252-262.
- Elo S. & Kyngas H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62, pp. 107-115.
- Feshbach N.D. & Feshbach S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, pp. 85-98.
- Gu Q. & Day C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), pp. 1302-1316.
- Gu Q. & Day C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), pp. 22-44.
- Guba E.G. & Lincoln Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), pp. 233-252.
- Hargreaves A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 503-527.
- Husserl E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.

- Jennings P.A. & Greenberg M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), pp. 491-525.
- Joram E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), pp. 123-135.
- Kolar K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), p. 421.
- Lasky S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), pp. 843-860.
- Lazarus R.S. (1991) *Emotion and Adaptation* (New York: Oxford University Press).
- Leverage p. (Eds) (2011). *Theory of mind and literature*. Purdue University Press.
- Linnenbrink E.A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), pp. 307-314.
- Merriam S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Mestre J.M., Guil R., Lopes P.N., Salovey P. & Gil-Olarte P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18.
- Mortari L. (2017). *Semi di educazione affettiva* in Valbusa F. e Mortari L. *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), pp. 157-176.
- Mortari L. (2016). For a Pedagogy of Care. *Philosophy*, 6(8), pp. 455-463.
- Nussbaum M.C. (2001). Upheavals of thought: The intelligence of emotions.
- Oatley K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of the emotions*. Cambridge University Press.
- Oatley k. (2010). Theory of Mind and Theory of Mind in Literature'. In Leverage P., Mancing H., Schwerckert R. & Marston W. (Eds). *Theory of Mind and Literature*. Eds. Indiana: Purdue University Press, pp. 13-27.
- Pekrun R., Götz T., Titz W. & Perry R.P. (2002). Positive emotions in education in Frydenberg E.E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford University Press.
- Pianta R.C. & Hamre B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, pp. 109-119. doi: 10.3102/0013189X09332374.
- Pineda J.A., Roxanne Moore A., Efenbeinand H. & Cox R. (2009). 'Hierarchically Organized Mirroring Processes in Social Cognition: The Functional Neuroanatomy of Empathy'. *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes in Social Cognition*. Ed. Jamie A. Pineda. New York: Humana Press, pp. 135-160.
- Reisenzein R. (2009). Emotions as metarepresentational states of mind: Naturalizing the belief-desire theory of emotion. *Cognitive Systems Research*, 10(1), pp. 6-20.
- Robinson O.C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), pp. 25-41.
- Schutz P.A., Aultman L.P. & Williams-Johnson M.R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 195-212). Springer US.

- Scott C. & Sutton R.E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), pp. 151-171.
- Valbusa F. (2017). *Pedagogia dell'affettività* in Valbusa F. & Mortari L., *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano: Franco Angeli.
- Zembylas M. (2006). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. IAP.